LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 1 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.1.7–21

Ewa Bielska
Uniwersytet Śląski
ORCID – 0000–0002–6335–3650

WIEDZA WYCISZANA I JEJ STATUS W STRUKTURZE ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH – WYBRANE PERSPEKTYWY TEORETYCZNE*

Wprowadzenie: Przedmiotem analizy są społeczno-kulturowe praktyki wyciszania treści oraz status wiedzy niechcianej w strukturze programów edukacyjnych. Paradygmatycznie analiza jest ulokowana w nurcie nowej socjologii edukacji. W strukturze artykułu wyodrębniono trzy części: pierwsza dotyczy praktyk wyciszania dyskredytowanych komponentów wiedzy wspólnej, przedmiotem drugiej jest wyciszanie treści dotyczących zdarzeń o charakterze traumy społeczno-kulturowej, trzecia odnosi się do ulokowania treści w matrycach władzy.
Cel badań: Celem analiz jest wyeksponowanie głównych kierunków teoretycznych oraz sieci pojęć charakterystycznych dla studiów nad wiedzą wyciszaną, a także wskazanie perspektyw ich zastosowania w identyfikowaniu tego typu obszarów w programach edukacyjnych.
Stan wiedzy: Studia nad wyciszaniem wiedzy są ulokowane w strukturze nowej socjologii edukacji i wiążą się z badaniem różnic w dostępie do instytucji edukacyjnych oraz szans odniesienia sukcesu edukacyjnego dzieci o różnych cechach tożsamościowych (głównie związanych z etnicznością, płcią oraz ulokowaniem stratyfikacyjnym). Ponadto w nowej socjologii edukacji zostały zapoczątkowane badania dotyczące atrybutów treści transmitowanych w szkole w ramach programu jawnego i ukrytego. Dotychczas prowadzone badania dotyczą dyskursywnych praktyk edukacyjnych sprzyjających aktywności uczniów bądź ograniczających ją, rodzaju treści traktowanych jako adekwatne do porządku szkolnego oraz tożsamości, którym w przestrzeni szkoły przyznane jest prawo do ekspresji. Są to kwestie, które korespondują z problematyką socjologii wiedzy, pamięci zbiorowej oraz doświadczenia traumy społeczno-kulturowej i jej konsekwencji.
Podsumowanie: W studiach nad wyciszaniem wiedzy pomocne jest wykorzystanie matryc teoretycznych i sieci pojęć charakterystycznych dla studiów nad pamięcią kolektywną, oporem, traumą społeczno-kulturową. Wskazane komponenty teorii sprzyjają identyfikowaniu praktyk wyciszania treści i tożsamości oraz rozumieniu uwarunkowań podejmowania tego typu strategii.

Słowa kluczowe: pamięć i niepamięć zbiorowa, wyciszanie, trauma społeczno-kulturowa, program kształcenia.

* Sugerowane cytowanie: Bielska, E. (2022). Wiedza wyciszana i jej status w strukturze środowisk wychowawczych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(1), 7–21. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.7–21

WPROWADZENIE

Przedmiot podjętych analiz stanowią wybrane perspektywy studiów nad wyciszaniem, które mogą mieć zastosowanie w analizie zarówno jawnego, jak i ukrytego programu kształcenia. Wiedza wyciszana jest rozumiana jako obejmująca treści będące przedmiotem zaprzeczeń, niewyrażane w dyskursie w sposób jawny i stanowiące rodzaj kolektywnej tajemnicy istniejącej w ramach określonej struktury społecznej. Analogicznie przedmiotem wyciszania mogą być także dyskredytowane komponenty tożsamości. Społeczno-kulturowa nieobecność wyciszanych treści jest jednak pozorna, ponieważ mimo wyłącznia ich z dyskursu nadal pozostają one ulokowane w strukturze pamięci wspólnej i mogą pojawiać się w postaci ukrytej, zapośredniczonej, mnemonicznej (np. poprzez przywoływanie skojarzeń lub uzyskując ekspresję behawioralną w postaci strategii oporowych, czy też w zachowaniach rytualnych, czasem przyjmujących postać dziwaczną i irracjonalną). Wyciszanie można odnosić do różnych poziomów: mikrospołecznego (wtedy przedmiotem analizowanego zjawiska są np. treści dotyczące kwestii społecznego statusu ceh niezależnych, takich jak rasa, płeć, orientacja seksualna itp., czy też komponenty biograficzne związane z historią i strukturą rodzin), mezospołecznego (wtedy analizowane jest eliminowanie określonych komponentów wiedzy w obrębie struktur lokalnych) oraz makrospołecznego (dotyczącego np. polityki historycznej). Komponenty ulokowane w obrębie trzech wymienionych poziomów wchodzą ze sobą we wzajemne relacje, oddziałują na siebie, np. treści transmitowane w ramach polityki historycznej mogą oddziaływać na te, które są ujawniane na poziomie mezo – i mikrospołecznym.

Kontrola treści wyciszanych może mieć charakter całkowity bądź wybiórczy. W drugim przypadku są one filtrowane, a w efekcie z dyskursu wyłączane są niektóre komponenty, odnoszące się np. do kontekstu politycznego, stratyfikacyjnego (określające szansu dostępu do zasobów lub awansu społecznego) czy kulturowego, inne zaś funkcjonują w narracji.

Przystępując do analizy zagadnienia, założono, że względnie holistyczny (uwzględniająca zróżnicowane komponenty badanego zagadnienia) opis problematyki wyciszania wymaga uwzględnienia trzech obszarów teoretycznych (i paradygmatycznych), którymi są socjologia wiedzy, teoria traumy społeczno-kulturowej oraz teoria władzy. W artykule nawiązano zatem do związanych z nimi założeń oraz charakterystycznej dla nich sieci pojęć.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Celem podjętej analizy jest wyeksponowanie wybranych kierunków teoretycznych oraz sieci pojęć charakterystycznych dla studiów nad wiedzą wyciszaną oraz wskazanie perspektyw ich zastosowania w identyfikowaniu tego typu obszarów w pro-

gramach edukacyjnych. Paradygmatycznie analizy korespondują z nurtem nowej socjologii edukacji oraz podejmowanych w jej ramach badań nad strukturą treści transmitowanych podczas aktywności edukacyjnych. W ramach studiów nad treściami przekazywanymi w procesie kształcenia wyróżnia się dwa typy programów – jawny oraz ukryty. Pierwszym pojęciem oznaczane są treści wyrażane w sposób formalny (w podstawach kształcenia, konspektach lekcji, treściach zawartych w podręczniku). Z kolei program ukryty oznacza treści intencjonalnie wyłączone (a zatem formalnie nieobecne) oraz transmitowane w toku swobodnej interakcji między nauczycielem a uczniami (por. Meighan, 1993). W toku przedstawionej analizy poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze: 1) jaka sieć pojęć jest wykorzystywana w studiach nad procesami wyciszania? 2) jakie są cechy charakterystyczne badań nad wyciszaniem ulokowanych w nurcie socjologii wiedzy, teorii traumy społeczno-kulturowej oraz teorii władzy? 3) jakie jest zastosowanie komponentów wymienionych teorii w studiach nad wyciszaniem treści w praktykach edukacyjnych?

STAN WIEDZY

STRUKTURA WIEDZY A PRAKTYKI WYCISZANIA

Wotherspoon (2004) wskazuje na dwa przedmioty praktyk wyciszania. Pierwszym są treści związane z opisem danego wycinka rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej bądź historyczną interpretacją zdarzeń, drugi stanowią tożsamości, doświadczenia lub elementy biografii, w których są ulokowane atrybuty dyskredytowane (związana np. z tożsamością etniczną, ulokowaniem stratyfikacyjnym, orientacją seksualną) (por. Wotherspoon, 2004).

Celem założonym w niniejszej części artykułu jest wyeksponowanie praktyk wyciszania systemowo niepożądanych komponentów wiedzy i pamięci wspólnej. Szkoła w takiej sytuacji jest rozumiana za Bourdieu (2006) jako instytucja ulokowana w matrycach władzy oraz służąca reprodukcji struktury społecznej oraz kapitału społecznego i habitusu grupy dominującej (por. Bourdieu i Passeron, 2006). Castagno (2008) definiuje wyciszanie w szkole jako formalne i nieformalne techniki określania, kto może mówić, jakie treści mogą, a jakie nie mogą być wypowiadane oraz czyj dyskurs ma być kontrolowany (Castagno, 2008). Można zatem uznać, że komponentem praktyk reprodukcyjnych jest wyciszanie głosów (dyskursów, narracji, interpretacji) niereprezentujących kapitału kulturowego oraz habitusu klasy dominującej (a zwłaszcza antagonistycznych wobec nich lub demaskujących ulokowane w nich sprzeczności, a w efekcie podważające autorytet, z którym współistnieją). Do wymienionych przez Castagno komponentów można dodać jeszcze jeden – dotyczący struktury i formy przekazywanej treści (jej poprawności gramatycznej oraz tworzenia wypowiedzi złożonych, czyli wy-

rażających bernsteinowski kod rozbudowany) (por. Bernstein, 1990). Bourdieu (2006) w swoim klasycznym opracowaniu nie podejmuje w sposób precyzyjny refleksji nad statusem określonych treści w strukturze symbolicznej rzeczywistości szkolnej. Zwraca jednak uwagę na znaczenie komponentu stylistycznego i gramatycznego wypowiedzi uczniów. Zdaniem przytaczanego socjologa szanse odniesienia sukcesu edukacyjnego mają uczniowie, którzy potrafią poprawnie (z formalnego punktu widzenia – gramatyczny, stylistyczny, nie wykorzystując przy tym socjolektu charakterystycznego dla przedstawicieli niskich pozycji stratyfikacyjnych bądź dla gwary) posługiwać się językiem uznanym w szkole (por. Bourdieu i Passeron, 2006).

W analizie społeczno-kulturowego ulokowania treści wyciszanych w strukturze programu kształcenia pomocne jest odwołanie się do wybranych elementów teorii opisujących strukturę wiedzy, pamięci, amnezji (niepamięci) kolektywnej. Halbwachs (2008) argumentował, że pamięć (jej struktura i treść) stanowi konstrukcję społeczną, a także że jest ona faktem społecznym w rozumieniu Durkheima, czyli poddającym się eksploracjom empirycznym obiektywnie istniejącym elementem symbolicznej struktury społecznej (Halbwachs, 2008). W ujęciu Vinitzky-Serioussie i Teeger (2010) pamięć wspólna składa się z narracji i dyskursów zawierających opisy i interpretacje zdarzeń przeszłych. Z kolei kolektywna niepamięć jest efektem wyciszania treści oraz kreowania sytuacji, w których nie mogą one zostać wypowiedziane lub w inny sposób wyrażone w przestrzeni wspólnej (Vinitzky-Seroussi i Teeger, 2010). W takiej sytuacji wyciszanie nie obejmuje jedynie treści wyrażanych werbalnie, ale całe spektrum wytworów kulturowych stanowiących środek komunikacji. Murray i Durrheim (2019) proponują definicję treści niewypowiedzianych (wyciszonych, stanowiących przedmiot zaprzeczeń), określając je jako nieobecne w dyskursie, pomimo że funkcjonują w strukturze wiedzy i pamięci wspólnej, lub też takie, które incydentalnie pojawiają się w nim, szybko jednak są z konwersacji usuwane (Murray i Durrheim, 2019). Vinitzky-Serioussi (2009) wyodrębniając komponenty pamięci wspólnej, podkreśla, że łączy ona elementy wspomnień autobiograficznych i wiedzy historycznej, wyraża potrzeby obecne oraz przeszłe zobowiązania, społeczno-kulturową ekspresję zaś uzyskuje w postaci dyskursu historycznego i rytuałów wspomnieniowych (Vinitzky-Seroussi, 2009). Z kolei Thiesmeyer (2003) określa wyciszanie jako efekt użycia określonej narracji w celu ograniczenia, zdeprecjonowania lub wyeliminowania innej treści. Treść niepożądana jest wtedy filtrowana, ukrywana, a także zastępowana innym komponentem. Wyciszanie może powodować konsekwencje dla statusu jednostki lub grupy, a zatem stanowi performatywny komponent dyskursu (Thiesmeyer, 2003). Z kolei Quiroz nawiązując do prac Gilligan i Blake, stwierdza, że dysponowanie głosem jest warunkiem sprawowania kontroli nad rzeczywistością, w której jednostka jest ulokowana, umożliwia konstruowanie własnej reprezentacji zdarzeń oraz tożsamości i prezentowanie ich innym. Marginalizacja

dyskursu stanowi zatem narzędzie pozbawiania wpływu (Quiroz, 2001). W społeczeństwie ponowoczesnym cechującym się znaczną złożonością stratyfikacyjną, kulturową i biograficzną możemy zauważyć współistnienie wielu struktur wiedzy wspólnej, które są ulokowane względem siebie w matrycach władzy. Kwestia ta zostanie dokładniej przedstawiona w dalszej cześci artykułu. Problematykę dotyczącą inkluzji i ekskluzji społecznej poprzez wykorzystanie do wiedzy jako konstrukcji społecznej rozwinął m.in. Foucault.

W naukach społecznych geneza pojęcia wyparcia treści jest ulokowana w myśli Freuda, który rozumiał to zjawisko jako objaw będący skutkiem doświadczenia przekraczającego zdolności adaptacyjne jednostki. W socjologii jednak jako bardziej precyzyjne i adekwatne do wyrażania zjawisk społecznych stosuje się pojęcie zaprzeczania (*denial*). Jest to pojęcie, które także pierwotnie pojawiło się we freudowskiej teorii psychoanalitycznej. Podobnie jak wyparcie jest ono rozumiane jako mechanizm obronny, którego stosowanie odbywa się w sposób nieświadomy. Służy on radzeniu sobie z przeżywaniem emocji takich jak poczucie winy lub wstyd (Laplanche i Pontalis, 1996). W socjologii przyjmuje się jednak odmienne wobec psychologicznego rozumienie pojęcia zaprzeczenia i traktuje się je jako działanie charakteryzujące się intencjonalnym unikaniem wyrażania w dyskursie bądź w konwersacji (zwykle mającej miejsce w przestrzeni publicznej) określonych treści (Zerubavel, 2006; Vinitzky-Seroussi, 2009). Jeżeli poszczególni partnerzy interakcji przyjmują taką samą strategię zaprzeczania i wyciszają treści niechciane, pojawia się efekt konspiracji milczenia (Zerubavel, 2006). Treści stanowiące tajemnicę wspólną są określane także jako niewypowiedziane (*unsaid*). Przyczyny wyciszania mogą być ulokowane w relacjach między komponentem władzy i kontrolowanej przez nią wiedzy, mogą także stanowić pochodną wystąpienia stanów o charakterze traumy społeczno-kulturowej, mogą służyć zachowaniu spójności w obrębie struktury społecznej lub chronieniu jednostek oraz grup narażonych na stygmatyzację. Podporządkowanie działań ostatniemu z wymienionych motywów może jednak prowadzić do efektu w postaci znormalizowania przestrzeni dyskryminacji, uczynienia jej przezroczystą, a w konsekwencji zablokować potencjalne możliwości wprowadzenia emancypacyjnej zmiany. Fine (1987) wskazuje m.in. na wyciszanie w strukturze podejmowanych w szkole zagadnień dotyczących rasy i jej strukturalnego ulokowania. Badaczka ta przytacza sytuację, gdzie przedmiotem omawianych na lekcji treści są formalnie przyjęte przez pracodawców przeciwdziałające dyskryminacji reguły zatrudnienia, stwierdzenie czarnoskórego ucznia, że „biali chętniej zatrudniają białych" zostaje przez nauczyciela zdyskredytowane oraz poddane zaprzeczeniu („nie robią tak ci, którzy wprowadzili regułę równych szans") (s. 163), a zaraz później nauczyciel zmienia temat, pytając ucznia o odrobione zadanie domowe. W takiej sytuacji symboliczne *status quo* systemu jest chronione, doświadczenia zaś bądź przekonania uczniów nieodzwierciedlające fomalnie przyjętych założeń zostają wyłączone ze struktury dyskursu (Fine, 1987).

Misztal (2003) podkreśla, że pamięć wspólna (a wraz z nią obszary nie-pamięci) jest transmitowana w toku socjalizacji w przekazie międzygeneracyjnym. Jednostki funkcjonujące w obrębie określonej grupy społecznej podzielają określone komponenty wiedzy i imaginaria, odnoszą je przy tym do własnych doświadczeń (opisując je, wyjaśniając, dokonując ich ewaluacji). Socjolożka ta wyodrębnia pojęcia socjalizacji mnemonicznej, wspólnoty mnemonicznej oraz wspólnoty pamięci. Stanowią one kontekst społeczny, w którym w toku socjalizacji określone treści są transmitowane, inne zaś wyciszane (jednostka nabywa zatem wiedzę o tym, jakie treści są dopuszczalne, jakie zaś są niepożądane i należy ich unikać). W efekcie nabywanie wiedzy poprzez przekaz intergeneracyjny kreuje substancję pamięci i niepamięci. Także włączanie do struktur społecznych (grup, instytucji, wspólnot, stowarzyszeń) kolejnych członków określa nabycie przez nich wiedzy stanowiącej komponent tożsamości grupowej. W takim ujęciu odtwarzanie pamięci wspólnej (obejmującej zarówno treści utrwalane, jak i wyciszane) pełni funkcję określania granic zbiorowości, a tym samym ma na celu skrystalizowanie tożsamości grupowej. Misztal wymienia poszczególne typy pamięci. Są to: pamięć proceduralna, deklaratywna, semantyczna, autobiograficzna oraz nawykowa (*habit memory*). Z punktu widzenia niniejszej analizy szczególne znaczenie ma pamięć biograficzna oraz nawykowa, czyli utrwalana poprzez rytuały – zarówno indywidualne, jak i wspólne o charakterze społeczno-kulturowym. Cytowana socjolożka pisze, że utrwalony rytuał stanowi przeniesienie przeszłości w doświadczaną przez jednostkę lub grupę teraźniejszość. Owo przeniesienie wyraża się w komponentach poznawczym, afektywnym i behawioralnym. W przypadku treści wyciszanych komponent poznawczy może występować w postaci zredukowanej, wtedy dwa pozostałe odszczepiają się, mogąc przyjąć (w komponencie behawioralnym) formę zachowań nieadekwatnych i nieadaptacyjnych w kontekście sytuacji, w której jednostka uczestniczy (Misztal, 2003). Nawiązując do opisanej przez Misztal socjalizacji realizowanej w kontekście struktury społeczno-kulturowej, w której występuje systemowe wyciszanie treści, należy pamiętać, że na poziomie mikrospołecznym (np. w rodzinach, grupach rówieśniczych) mogą być podejmowane działania oporowe polegajace na przemycaniu treści do struktury dyskursów i praktyk. Egzemplifikacje tego typu zjawisk odnajdujemy nie tylko w pracach naukowych, ale także w kulturowych reprezentacjach literackich. Siegień (2021) w reportażu dotyczącym socjalizacji w historycznie ulokowanym w kontekście różnych wpływów społecznych, kulturowych i politycznych, a jednocześnie nacechowanym wyciszeniami dotyczącymi losów miasta Kalinigradzie przytacza następującą narrację jednej z uczennic:

> W kaliningradzkich szkołach nie uczono dzieci o historii miasta. […] Ale aura tajemnicy, otaczająca historię mrocznych zrujnowanych domów […] sprawiała, że nic nie pociągało ich bardziej niż ta ciemna przeszłość. – Matka któregoś dziecka z mojej klasy pracowała w bibliotece […]. Przyniosła kiedyś do domu książkę […] o Köningsbergu

i pewnego dnia kopie tych ilustracji zaczęły krążyć w szkole, oczywiście po cichu, w tajemnicy przed nauczycielami. Takie ukradkowe spojrzenia pod ławkę: „O, zobaczcie, jak tu było za Niemca" (Siegień, 2021, s. 34).

W środowiskach socjalizacji pierwotnej mogą być transmitowane w sposób jawny lub ukryty takie komponenty wiedzy, które są wyciszane w instytucjach socjalizacji wtórnej, uczniowie mogą w takiej sytuacji w sposób intencjonalny (chcąc uniknąć kłopotów) przyjąć postawę konformistyczną wobec praktyk wyciszania wiedzy, tożsamości i doświadczeń, mogą jednak przyjąć strategię oporową wyrażającą się w przemycaniu dyskredytowanych treści i atrybutów w przestrzeń szkoły lub też stosując strategie prześmiewcze i inwersyjne (zob. McLaren, 1985; Giroux, 2001).

Vinitzky-Serioussi i Teger (2010) wskazują, że ambiwalencja statusu treści wyciszanych wyraża się we współwystępowaniu dwóch potencjalnych efektów. Jednym z nich jest ryzyko zapomnienia faktów, z kolei drugim jest paradoksalne utrwalenie w świadomości zbiorowej pamięci o zdarzeniach będących przedmiotem wyciszania. Ponadto przytaczane socjolożki wyróżniają dwa typy niebecności treści w narracjach – otwartą i ukrytą. Wskaźnikiem nieobecności otwartej jest zupełny brak treści dotyczących określonego przedmiotu. Z kolei nieobecność ukryta wyraża się w ich braku w dyskursie otwartym, ale występowaniu w kodach mnemonicznych (zawartych w elementach narracji oraz w reprezentacjach np. artystycznych), a zatem nie w postaci bezpośredniego i dosłownego wyrażenia sensu treści, ale budzących skojarzenia ze zdarzeniami praktykach, rytuałach i elementach narracji (np. w żartach). Vinitzky-Serioussi i Teger wskazują, że wspólna pamięć bazuje na takich kategoriach jak mowa mnemoniczna i reprezentacja, przy czym istotna jest zarówno jej treść, jak i forma, w której jest zachowywana i transmitowana. Forma reprezentacji obejmuje m.in. związane z nimi rytuały oraz sposób ulokowania ich (np. w przestrzeni muzeum, w treściach podręczników szkolnych, filmach itp.). Z kolei treść reprezentacji stanowią kreujące ją narracje, kody językowe, pojęcia. Studia nad reprezentacją obejmują przy tym treści, które zostały wyrażone, jak również takie, które zostały pominięte, wyłączone ze struktury narracji, są w niej nieobecne. Przedmiotem wyciszania mogą być zarówno zdarzenia, jak i tożsamości postaci ulokowanych w konkretnych okolicznościach historycznych (Vinitzky-Serousi i Teger, 2010).

Można założyć, że wiedza wyciszona, niechciana, wyparta, będąca przedmiotem zaprzeczeń stanowi rodzaj wspólnej tajemnicy, a zatem obejmuje ona treści będące przedmiotem domysłów ulokowanych w strukturze wiedzy dostępnej, jawnej i uzyskujących incydentalną ekspresję w postaci pojawiających się mnemonicznych skojarzeń, zauważalnych luk i braków ciągłości w narracji czy też rytualnych, czassem irracjonalnych zachowań.

WYCISZANIE TREŚCI W PERSPEKTYWIE TEORII TRAUMY SPOŁECZNO-KULTUROWEJ

W perspektywie teorii traumy społeczno-kulturowej, a także w kontekście studiów nad konfliktami i głębokimi antagonizmami społecznymi wiedza wyciszana i będąca przedmiotem zaprzeczeń dotyczy treści określanych przez Vinitzky-Seroussi jako „trudne" (Vinitzky-Seroussi, 2009). Istotny jest w tym przypadku sposób kreowania narracji dotyczących zdarzenia traumatyzującego oraz określanie strategii radzenia sobie w posttraumatycznej sytuacji kryzysowej. Alexander (2012), analizując proces kreowania reprezentacji zdarzeń traumatyzujących, eksponuje rolę podmiotów określających ramy dyskursu i zawartość jego treści. Efektem jest dominująca, oficjalna reprezentacja, która obejmuje opis doznanego cierpienia, status poszkodowanych, ich ulokowanie w posttraumatycznej holistycznie rozumianej (stratyfikacyjnej, komunikacyjnej, symbolicznej) strukturze społecznej oraz atrybucję odpowiedzialności za wystąpienie zdarzenia (Alexander, 2012). Podobny mechanizm opisuje Williams (2021), który stwierdza, że po ustaniu w społeczeństwie praktyk przemocowych tworzona w anomijnych i chaotycznych warunkach, składająca się na pamięć wspólną reprezentacja zdarzeń jest niespójna, zawiera luki oraz rozbieżne interpretacje. Williams wskazuje, że w studiach nad taką substancją pamięci pomocne jest nawiązanie do pojęcia mnemonicznej atrybucji ról, które oznacza sposób, w jaki aktorzy uczestniczący w wydarzeniach (pełnione przez nich role, ich odpowiedzialność za efekty zdarzeń oraz doznawane cierpienie) są w strukturze wiedzy kategoryzowani oraz jak są pamiętani (poprzez odniesienie do jakich atrybutów, aktywności, wyborów) z uwzględnieniem określonego (przeszłego i obecnego) kontekstu historycznego (Williams, 2021).

W proces kreowania reprezentacji traumy mogą być zaangażowane instytucje edukacyjne. Podmioty zarządzające nimi podejmują wtedy decyzje dotyczące treści, które zostaną ulokowane w jawnym programie kształcenia. Datzberger i Donovan (2020) analizując proces konstruowania reprezentacji konfliktu w strukturze programu kształcenia (*curriculum*) po rządach dyktatury i serii wojen domowych w Ugandzie, stawiają tezę, że z punktu widzenia kreowania więzi i sieci społecznych oraz zapobiegania powtórnego wystąpienia głębokich konfliktów angażujących kolejne pokolenia korzystne jest kreowanie w szkole przestrzeni, w której mogą być werbalizowane treści związane z – jak piszą badaczki – „pamięcią niebezpieczną" (*dangerous memory*). Wyrażanie przez uczniów własnych emocji, doświadczeń, obszarów deficytów wiedzy oraz wątpliwości jest zdaniem Datzberger i Donovan korzystniejsze z punktu widzenia radzenia sobie w sposób konstruktywny z kolektywnym doświadczeniem traumy niż wyciszanie pamięci o zdarzeniach historycznych. Edukacja sprzyjająca rekonstrukcji więzi społecznych musi zdaniem przytaczanych badaczek włączać do przestrzeni dyskursu różne interpretacje zdarzeń historycznych, ich złożone uwarunkowania, świadectwa wyrażające związane z owymi zdarzeniami doświadczenia, a także powinna wskazywać uczniom

na obecne oraz przyszłe konsekwencje konfliktu. Jednak, jak wskazują Datzberger i Donovan, w sytuacji posttraumatycznej szkoły ugandyjskie zogniskowały swoją aktywność głównie na realizacji funkcji ekonomicznej i alokacyjnej (związanej z przygotowaniem kadr na potrzeby rynku pracy) oraz inkluzywnej (związanej z zapobieganiem wykluczeniu społecznemu w wyniku ubóstwa). Kwestie dotyczące konfliktu, wskazujące na jego strukturalne, systemowe i historyczne uwarunkowania oraz konsekwencje nie zostały w programie kształcenia ulokowane. Badaczki stawiają tezę, że wyciszanie w strukturze *curriculum* treści dotyczących zdarzeń traumatycznych jest uwarunkowane obawami konstruujących program, że ich werbalizacja będzie stymulowała antagonizmy społeczne. W konsekwencji jednak dorastające w warunkach posttraumatycznych pokolenie nie ma możliwości poznania przekazanej w sposób profesjonalny, w bezpiecznych i w kontrolowanych warunkach historycznej reprezentacji zdarzeń rzutujących na obecny stan kultury i struktury społecznej. Z kolei to właśnie brak usystematyzowanej wiedzy kreuje ryzyko podatności na manipulacje komunikatami odwołującymi się do mitów, resentymentów i afektów. Zdaniem Datzberger i Donovan wyciszanie treści w sytuacji potraumatycznej i nacechowanej konfliktem blokuje przebieg procesu rekoncyliacji (Datzberger i Donovan, 2020).

Z kolei Stein (2009) przytaczając wyniki badań dotyczące funkcjonowania w przestrzeni społecznej osób, które doznały konsekwencji Holokaustu, a następnie wyemigrowały do USA, wskazuje na wieloaspektowe uwarunkowanie tendencji do wyciszania treści (zarówno na poziomie mikro-, jak i makrospołecznym). Stein wskazuje na psychologiczne uwarunkowanie tego zjawiska, w takim ujęciu unikanie treści dotyczących zdarzeń traumatyzujących może stanowić pochodną wystąpienia efektu dysocjacji, wyrażającej się m.in. w trudnościach odtworzenia szczegółów zdarzenia i odcięcia emocjonalnego. Abstrahując od psychologicznej koncepcji traumy, wyciszenie treści może być związane z performatywną funkcją języka (a w tym przypadku raczej z ograniczeniem performatywności). W takiej sytuacji doświadczenie jest postrzegane przez przeżywających je jako niewyrażalne oraz jako fakt, w odniesieniu do którego brakuje w dostępnej terminologii adekwatnych określeń pozwalających je precyzyjnie opisać. Trzeci komponent, który zdaniem Stein warunkował praktyki wyciszania w analizowanym kontekście, miał charakter interakcyjny i był związany z brakiem przestrzeni, w której narracje dotyczące doświadczeń ocalonych mogłyby w sposób bezpieczny być opowiadane, a także z deficytem postaw gotowości do ich wysłuchania przez otoczenie społeczne (m.in. ze względu na postrzeganie opisów scen mających miejsce w obozach zagłady jako niewiarygodnych bądź z powodu obaw słuchaczy przed potencjalnym wzbudzeniem w narratorze trudnych wspomnień). W efekcie doświadczenie traumatyzujące uzyskuje status stabuizowany, w przestrzeni interakcyjnej zaś może pojawić się efekt konspiracji ciszy (*the conspiracy of silence*) (Stein, 2009).

Quiroz (2001) stwierdza, że aby głos miał potencjał emancypacyjny (implikował sprawczość wypowiadającego), musi być aktywnie wysłuchany przez odbiorcę (Quiroz, 2001). Podsumowując, można uznać, że ulokowanie w przestrzeni edukacyjnej treści odnoszących się do zjawisk o charakterze traumy społeczno-kulturowej może sprzyjać tworzeniu świadomego, refleksyjnego, odpornego na manipuację społeczeństwa obywatelskiego. Ponadto kreowanie przestrzeni, w której głos przedstawicieli różnych grup może zostać wyrażony i wysłuchany, sprzyja emancypacji dotkniętych konsekwencjami zdarzenia traumatyzującego.

WYCISZANIE A WŁADZA

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej kwestie, nie sposób nie zauważyć ulokowania strategii wyciszania w strukturze praktyk władzy oraz związanych z nią relacji antagonistycznych, konfliktów dyskursywnych oraz bazującej na różnych czynnikach (stratyfikacyjnych, politycznych) walki o wpływy (Shinko, 2004) – w tym określaniu struktury i treści polityki historycznej. Na relację między wiedzą a władzą zwrócił uwagę Foucault. Wyeksponował on także znaczenie trzeciego elementu – prawdy. Foucault rozumiał prawdę jako konstrukcję społeczną oraz system uporządkowanych procedur służących efektywnej realizacji podstawowych procesów społecznych (w przypadku nowoczesności związanych z produkcją, a następnie dystrybucją zasobów). Ponadto autor przytaczanej koncepcji posługiwał się pojęciem „reżimu prawdy", nie traktując prawdy jako treści stanowiącej symbolicznej reprezentacji rzeczywistości (w znaczeniu ontologicznym), ale jako konstrukcji służącej utrwaleniu struktury władzy (wraz z jej zasobami i wartościami) (Foucault, 1980).

W studiach nad wyciszaniem dyskursów zastosowanie mają teorie władzy hegemonijnej oraz przemocy symbolicznej. Wyciszanie w takim ujęciu nie jest efektem nieintencjonalnego pominięcia treści, ale jest to celowe, uzasadnione interesem oraz ideologią grupy dominującej wyłączenie niechcianej narracji z dyskursu (Vinitzky-Seroussi i Teger, 2010). Może ono stanowić konsekwencję istnienia praktyk hegemonicznych (w rozumieniu Gramsciego, które to ujęcie ma zastosowanie w studiach ulokowanych w obszarze teorii postkolonialnej) oraz innych działań o charakterze systemowo tolerowanych form przemocy symbolicznej. Jednym z typów ulokowanych w tym obszarze praktyk jest hegemonia kulturowa (*cultural hegemony*). Wykorzystywane w jej ramach techniki służą manipulowaniu przekonaniami społecznymi (m.in. poprzez odniesienie do mitów, resentymentów, pobudzanie afektów społecznych i wyciszanie treści nieporządanych). Do transmisji takich komponentów wiedzy mogą być wykorzystywane różne instytucje, m.in. szkoły, kościoły, media (Sue, 2015). W podobnym kontekście praktyki wyciszania są analizowane w ramach studiów ulokowanych w nurcie socjologii edukacji, a także w ramach studiów postkolonialnych, krytycznej teorii rasowej

oraz studiów queer. Bourdieu (2006) posługując się pojęciem przemocy symbolicznej, pisze, że obejmuje ona niezauważalne dla uczestników procesu edukacyjnego praktyki, które mają na celu skłonienie uczniów do identyfikacji z habitusem klasy dominujacej (a zatem uznania i przejawiania we własnej aktywności charakterystycznych dla niej aspiracji, przekonań, sposobów zarządzania własną tożsamością i biografią) lub do uznania zasadności zajmowania w strukturze stratyfikacyjnej pozycji marginalnej. Zgodnie z teorią Bourdieu szkoła jest instytucją reprodukującą strukturę stratyfikacyjną oraz służącą zachowaniu przez klasę dominującą jej uprzywilejowanej pozycji, służy temu także określone zarządzanie wiedzą (Bourdieu i Passeron, 2006).

Wotherspoon wyodrębnia dwie kategorie treści wyciszanych w przestrzeni szkoły. Jedną z nich stanowią treści odnoszące się do opisu rzeczywistości społeczno-kulturowej, w ramach wyciszania są one wyłączane z dyskursu szkolnego (nie występują w podręcznikach i wykazach lektur, uczniowie z kolei są zniechęcani do ich podejmowania). Drugą grupę stanowią treści dotyczące biografii rodzinnych i indywidualnych uczniów, ich doświadczeń, stylów życia oraz tożsamości. W procesie wyciszania są one dewaluowane oraz przedstawione jako nieistotne z punktu widzenia celów edukacyjnych lub też nieodpowiednie dla przestrzeni szkoły. Instytucja edukacyjna jest wtedy rozumiana jako ulokowana w matrycy władzy określającej ramy wiedzy wartościowej i uznanej w szkole oraz marginalnej i niechcianej (Wotherspoon, 2004). Zgodnie z teorią Bourdieu można założyć, że w wyniku praktyk wyciszania uczniowie niereprezentujący cech preferowanego habitusu są zachęcani do milczenia i bierności, a w efekcie ich szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i awansu społecznego są ograniczone. Chcąc awansować społecznie, uczniowie pochodzący z niskich pozycji stratyfikacyjnych muszą kwestionować (lokować w przestrzeni tajemnicy) swój status odziedziczony, nieuprzywilejowany kod językowy, którym się posługują, styl życia i obyczajowość niewpisującą się w preferowany w środowisku szkoły habitus. Mogą oni także podjąć działania oporowe wobec praktyk przemocy symbolicznej, ale wtedy narażają się na uzyskanie stygmatu ucznia niedostosowanego i trudnego, który nie spełnia kryteriów stanowiących podstawę sukcesu edukacyjnego. Ujęcie takie koresponduje z ulokowanym w ramach zupełnie innego paradygmaty spostrzeżeniem Parsonsa (1969), zgodnie z którym uczeń „dobry" to taki, który opanował w zadowalającym (nauczyciela) stopniu materiał dydaktyczny oraz przejawia konformistyczne przystosowanie wobec obyczajowych, interakcyjnych i formalnych reguł obowiązujących w szkole (Parsons, 1969). Wotherspoon (2004) wskazuje na jeszcze jedną strategię adaptacji podejmowaną przez uczniów posiadających dyskredytowane w przestrzeni szkoły atrybuty, która wyraża się w autowyciszaniu. Internalizacja hegemonijnego porządku powoduje, że uczeń uzyskuje przekonanie o braku szans na odniesienie sukcesu edukacyjnego, z kolei chcąc uniknąć kłopotów, rezygnuje z ekspresji własnej tożsamości (Wotherspoon, 2004).

Analiza procesów wyciszania treści będących pochodną rywalizacji o władzę (oraz związany z nią wpływ na rzeczywistość i szanse sprawowania kontroli) wymaga uwzględnienia intersekcyjnych konfiguracji konstruujących status społeczny zmiennych, takich jak m.in. odziedziczone przez dzieci i młodzież ulokowanie stratyfikacyjne (a wraz z nim kapitał kulturowy i habitus), tożsamość etniczna i płeć.

PODSUMOWANIE

Przedstawione w niniejszym szkicu analizy mogą stanowić punkt wyjścia do bardziej pogłębionych badań nad problematyką wyciszania treści „trudnych" oraz komponentów tożsamości uczniów, a następnie konstruowania ulokowanych w paradygmacie humanistycznym zaleceń metodologicznych służących ich identyfikowaniu w przestrzeni szkolnej, rozpoznawania dyskursów i praktyk utrwalających mechanizm wyciszanie określonych treści, diagnozowania zjawisk towarzyszących wyciszaniu, takich jak występowanie w pamięci zbiorowej efektu amnezji lub utrwalanie pamięci o nich i przemycanie treści do transmitowanych reprezentacji zdarzeń i biografii. Problematyka wyciszania, tajemnicy wspólnej, treści niewypowiedzialnych stanowi przedmiot licznych analiz podejmowanych w obrębie nauk społecznych i humanistycznych. Mogą one stanowić ważne źródło wiedzy na temat ulokowania i mnemonicznych ekspresji treści wyciszanych w szkole, a tym samym mogą być pomocne w konstruowaniu nieskategoryzowanych narzędzi badawczych służących docieraniu do informacji o przedmiocie badań.

WNIOSKI

Treści wyciszane stanowią jeden z przedmiotów badań nad strukturą zjawisk edukacyjnych oraz specyfiką procesów kształcenia i wychowania (realizowanych nie tylko w szkole, ale w ramach wszelkich innych komponentów struktury społecznej – grupach, instytucjach, wspólnotach, stowarzyszeniach – oddziałujących na wychowanków w sposób systematyczny i intencjonalny w celu wyposażenia ich w preferowane atrybuty). W badaniach dotyczących wyciszania poszukiwane są odpowiedzi na pytania dotyczące kwestii, których treści te dotyczą, strategii kontrolowania wiedzy, ról podmiotów zapobiegających ujawnianiu treści, dominujących typów uzasadnień intencjonalnego ich wyłączania ze struktury programów kształcenia i podejmowanych dyskursów oraz systemowego, strukturalnego i kulturowego ulokowania tychże treści (np. statusu w strukturze władzy, przedstawiania zdarzeń traumatyzujących, opisywania cech dyskredytowanych). Analogiczne mechanizmy mogą dotyczyć zarówno opisów zdarzeń, jak i tożsamości, w tym

przypadku uwzględniane są systemowe mechanizmy wyłączania, jak również kontrolowanie atrybutów dyskredytowanych przez ich przedstawicieli.

Problematyka wyciszania stanowi komponent refleksji podejmowanej w ramach studiów paradygmatycznie zogniskowanych na różnorodnych polach problemowych, m.in. w dyskursach podejmowanych w ramach nowej socjologii edukacji (dotyczących nierówności edukacyjnych, struktury jawnego i ukrytego programu kształcenia), teorii feministycznej, krytycznej teorii rasowej, teorii postkolonialnej, teorii queer i LGBT. Zastosowanie w tego typu studiach mają elementy teorii pamięci wspólnej, teorii wiedzy-władzy, reprodukcji społecznej i kulturowej, hegemonii, przemocy symbolicznej, traumy społeczno-kulturowej. Dla badań nad wyciszaniem charakterystyczna jest także sieć pojęć, w której ulokowane są takie terminy, jak: wyparcie, zaprzeczenie, dyskredytacja, pamięć i niepamięć kolektywna, praktyki mnemoniczne, socjalizacja mnemoniczna, treści niewypowiedziane (*unsaid*), konspiracja ciszy, treści trudne, pamięć postrzegana jako niebezpieczna (*dangerus memory*).

Przyczyny intencjonalnego wyciszania treści są zróżnicowane i uzależnione od społecznego, kulturowego i politycznego kontekstu, w którym fakt ten ma miejsce. Mogą one mieć ulokowanie makro-, mezo – i/lub mikrospołeczne. Między komponentami charakterystycznymi dla poszczególnych poziomów mogą występować liczne intersekcyjne konfiguracje, zatem uzasadnione jest wykorzystywanie w dotyczących tego zagadnienia eksploracjach interdyscyplinarnie ulokowanej wiedzy z obszaru antropologii, socjologii, pedagogiki, psychologii.

BIBLIOGRAFIA

Alexander, J. (2012). *Trauma. A Social Theory*. Cambridge, Polity.

Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Tłum. A. Piotrowski. PIW.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neymann. PWN.

Castagno, A.E. (2008). „I Don't Want to Hear That!": Legitimating Whiteness through Silence in Schools. *Anthropology and Education Quarterly*, *39*(3), 314–333. https://doi.org/10.1111/j.1548–1492.2008.00024.x

Datzberger, S., Donovan, O. (2020). Silencing the Past in Ugandan Schools. The Role of Education in Reconciliation Process. *Peacebuilding*, *8*(1), 118–134. https://doi.org/10.1080/21647259.2018.1517963

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews ond Other Writings 1972–1977*. Pantheon Books.

Fine, M. (1987). Silencing in Public Schools. *Language Arts*, *64*(2), 157–174. http://www.jstor.org/stable/41961589

Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.

Halbwachs, M. (2008). *Społeczne ramy pamięci*. Tłum. M. Król. PWN.
Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1996). *Słownik psychoanalizy*. Tłum. E. Modzelewska, E. Wojciechowska. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
McLaren, P.L. (1985). The Ritual Dimensions of Resistance: Clowning and Symbolic Inversion. *The Journal of Education*, *167*(2), 84–97. http://www.jstor.org/stable/42742094
Misztal, B.A. (2003). *Theories of Social Remembering*. Open University Press.
Murray, A.J., Durrheim, K. (2019). Introduction: A Turn to Silence. W A.J. Murray, K. Durrheim (Red.), *Qualitative Studies of Silence. The Unsaid as Social Action* (s. 1–20). Cambridge University Press.
Parsons, T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość.* Tłum. M. Tabin. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
Quiroz, P.A. (2001). The Silencing of Latino Student "Voice": Puerto Rican and Mexican Narratives in Eighth Grade and High School. *Anthropology & Education Quarterly*, *32*(3), 326–349. http://www.jstor.org/stable/3195991
Shinko, R.E. (2004). Discourses of Denial: Silencing the Palestinians, Deligitimizing Their Claims. *Journal of International Affairs*, *58*(1), 47–72. http://www.jstor.org/stable/24357935
Siegień, P. (2021). *Miasto bajka. Wiele historii Kaliningradu*. Czarne.
Stein, A. (2009). „As Far As They Knew I Came From France": Stigma, Passing, and not Speaking about the Holocaust. *Symbolic Interaction*, *32*(1), 44–60. https://doi.org/10.1525/si.2009.32.1.44
Sue, Ch.A. (2015). Hegemony and Silence: Confronting State-Sponsored Silences in the Field. *Journal of Contemporary Ethnography*, *44*(1), 113–140. https://doi.org/10.1177%2F0891241614540211
Thiesmeyer, L. (2003). Introduction. Silencing in Discourse. W L. Thisesmeyer (Red.), *Discource and Silencing* (s. 1–33). John Benjamin Publishing Company.
Vinitzky-Seroussi, V., Teeger, C. (2010). Unpacking the Unspoken: Silence in Collective Memory and Forgetting. *Social Forces*, *88*(3), 1103–1122. http://www.jstor.org/stable/40645884
Vinitzky-Seroussi, V. (2009). *Yitzhak Rabin's Assassination and the Dillemmas of Commemoration*. SUNY Press.
Williams, T. (2021). Remembering and Silencing Complexity in Post-Genocide Memorialisation: Cambodia's Tuol Sleng Genocide Museum. *Memory Studies 2021*, 1–17. https://doi.org/10.1177/17506980211037288
Wotherspoon, T. (2004). *The Sociology of Education in Canada.* Oxford University Press.
Zerubavel, E. (2006). *The Elephant in the Room. Silence and Denial in Everyday Life*. Oxford University Press.

SILENCED KNOWLEDGE AND ITS STATUS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS – CHOSEN THEORETICAL PERSPECTIVES

Introduction: The topic of analysis is socio-cultural practices of silencing and the status of unwanted and denied knowledge in the curriculum structure. Paradigmaticallly analyses are enrooted in the new sociology of education. In the structure of the paper there are distinguished three parts: the first one is focused on the chosen practices of silencing components of common knowledge, the topic of the second part is silencing the contents related to the socio-cultural trauma, the third one is related to the status of silenced contents in the structure of power.
Research Aim: The analysis aims to emphasise the main theoretical perspectives and net of notions characteristic for the studies on silenced knowledge as well as indicating the views of applying theoretical matrices in identifying spaces of silencing in the curriculum.
Evidence-based Facts: Studies on silencing processes are enrooted in the new sociology of education paradigm. They correspond with the research related to educational inequalities (of access to schools and chances of academic success) experienced by youth representing different identity features (related to ethnicity, gender, position in the stratification structure). In the studies characteristic for the new sociology of education, research was also focused on the characteristics of content transmitted in the curriculum. Realised since 70s, research has been related to discursive practices stimulating students' educational activity or discouraging them from academic success. Mentioned issues correspond with the sociology of knowledge, collective memory and socio-cultural trauma.
Summary: In the studies focused on the problems of silencing it is justified to consider theoretical matrices and nets of notions characteristic for the studies on collective memory, resistance, socio-cultural trauma. Mentioned components help identify practices of silencing the content and identities. They have application in the process of comprehension of the basis and aetiology of silencing strategies.

Keywords: collective memory, collective amnesia, silencing, socio-cultural trauma, curriculum.